

O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA ETNOGRAFIA: A CIRCULARIDADE DE SABERES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Luís Paulo Cruz Borges*

Resumo

Este texto tem como objetivo relatar o processo de construção teórico-metodológica através de uma pesquisa de abordagem etnográfica. Averigua-se como ocorre a circularidade de saberes entre a universidade e a escola, pela categoria temática do trabalho docente. A pesquisa utiliza-se de observação participante, entrevistas semiestruturadas e descrição densa. Os pressupostos teóricos que conduzem essa investigação estão pautados nas concepções de Tardif e Lessard, Fontoura, André, Lüdke, Mattos, Dauster, entre outros. Como parte dos resultados, evidenciou-se os dados das observações realizadas e das entrevistas, através de problematizações acerca da circularidade de saberes existentes entre a universidade e a escola, a partir da perspectiva do trabalho docente no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Trabalho docente. Circularidade de saberes. Etnografia. Educação básica.

INTRODUÇÃO: AS PRIMEIRAS PALAVRAS

Este texto tem como objetivo relatar o processo de construção teórico-metodológica de uma pesquisa, através da abordagem etnográfica, denominada *Tecendo diálogos e construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade*. A pesquisa pauta-se na perspectiva das próprias participantes, professoras da educação básica, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPG/FFP-UERJ). Objetivamos investigar como ocorre a circularidade de saberes entre a universidade e a escola, pelos processos de formação de professoras que atuam na educação básica, em especial pela temática do trabalho docente.

A relação entre escola de educação básica e universidade, em muito vem sendo estudada por alguns autores brasileiros (LÜDKE; CRUZ, 2005; BORGES; FONTOURA, 2010) que nos fazem pensar nas tensões, contradições, limites e possibilidades desses espaços-tempos correlatos à formação docente.

São essas relações que nos instigam a trabalhar com a ideia de *circularidade de saberes* exercida no cotidiano existente entre a universidade e a escola. Sendo assim, “a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber (**escola e universidade**), cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (LÜDKE, 2005, p.14 grifo nosso), cada uma se retroalimentando.

* Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ e Analista Educacional do Programa Salto para o Futuro – TV Escola/MEC. E-mail: borgesluispaulo@yahoo.com.br

No pressuposto de uma ciência que ocorre de forma linear, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do erro ao acerto, encontramos a própria concepção de circularidade, que por sua definição semântica pressupõe movimento, oscilação, dinamismo (LEITÃO, 2002). A circularidade está pautada no confronto entre saberes situado em um determinado contexto histórico. Nesse sentido, a teoria da complexidade exposta por Edgar Morin (1996) nos orienta nessa empreitada. As relações entre os diversos paradigmas que hoje permeiam nossas teorias-práticas e práticas-teorias são um indicativo desses saberes que dialogam, se contrapõem, entrecrocamos, se reafirmam ou formam outros saberes.

A circularidade é posta em destaque no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes saberes postos no contexto social que se dá através de um diálogo. É no diálogo entre a escola de educação básica e a universidade, pela via da formação docente, que construímos os saberes dos quais aqui falamos.

1 A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: TECENDO A TRAMA DA PESQUISA

Não se trata de reduzir a etnografia a uma técnica, mas, sim, tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica (DAUSTER, 2007, p. 20).

Na realização de uma investigação pressupomos uma escolha teórico-metodológica; para tal, elencamos uma abordagem que utilizasse como pressuposto as questões relacionadas com a circularidade de saberes. Portanto, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Dessa forma, entendemos que as pesquisas qualitativas exigem um rigor científico em que sejam levados em conta: o ambiente natural como fonte de coleta

de dados; o papel do pesquisador como instrumento de pesquisa; os aspectos descritivos no relato dos dados; o destaque do processo das interações cotidianas; a perspectiva dos participantes; e, por fim, uma análise indutiva dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A etnografia emerge na antropologia e tem seu marco no final do século XIX e início do século XX, como uma forma de descrição das várias dimensões do modo de vida de homens e mulheres dentro das sociedades (MATTOS, 2001). Partindo dessa ideia, podemos perceber, através das palavras de Erickson (1988, p.1083), que a “etnografia é uma abordagem naturalística para os procedimentos de pesquisa social, através da observação direta de situações concretas”. Ou seja, a pesquisa etnográfica é situada em um contexto social e cultural específico, em que a obtenção dos dados é realizada de forma descritiva, através do contato do pesquisador com a situação investigada.

Muito mais do que um conjunto de técnicas para coletar dados, a abordagem etnográfica é um pressuposto teórico-metodológico no âmbito das pesquisas das ciências sociais e humanas que se preocupa mais com o processo do que com o produto, e está imersa nas questões culturais dos sujeitos pesquisados (DAUSTER, 2007).

Corroborando esta concepção de descrição de culturas¹, Mattos (2006, p.44) nos indica que na etnografia “trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legítimas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade que a cultura as coloca”. Em nosso caso, objetivamos estranhar o que nos é familiar, a escola e a universidade.

Dentro desse contexto, podemos dialogar com Dauster (2007, p.20) quando a autora evidencia a etnografia como um saber de fronteiras entre a antropologia e a educação, e que o papel do antropólogo, ou mesmo do pesquisador, seria de interpretar:

(...) um conhecimento fundado na experiência etnográfica, na percepção do 'outro' a partir do ângulo das suas razões positivas e não da sua privação, buscando sentido emergente das relações entre os sujeitos, ele estaria transpondo as suas próprias referências para apropriar-se daquelas do contexto observado.

São muitas as vozes que compõem o coro acerca da etnografia e que em sua própria ação de pesquisar forjam a multidimensionalidade proposta por seus interlocutores, ou seja, a etnografia enquanto prática social e de pesquisa ocorre na interação de seus sujeitos, no cotidiano pesquisado e nas fronteiras dos saberes científicos e populares (CASTRO, 2006; DAUSTER, 2007).

No que abarca o contexto da escola, a abordagem etnográfica ganha evidência no fim da década de 70, com vistas à sala de aula e à avaliação curricular (CASTRO, 2006). André (2007, p.37), em seu estudo sobre a etnografia da prática escolar, nos revela que “a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”.

A etnografia pressupõe a escrita do *outro*, mas também a entendemos, aqui, como escrita de *si*. Dessa forma, depreendemos que a ação de pesquisar, em especial na educação, nos leva a compreendê-la em uma rede de significados que se dá pelo inacabamento dos dados, pelas práticas de culturas, pelo ofício do etnógrafo e mediação de saberes dos diversos sujeitos pesquisados. Para tal, utilizamos entrevistas semiestruturadas, observação participante, descrição densa do campo pesquisado, caracterização dos sujeitos pesquisados, problematização da ética em pesquisa e, por fim, análises dos dados e das temáticas abordadas.

Quando escolhemos uma abordagem teórico-metodológica, está implícita nesta escolha uma visão de mundo, uma perspectiva em que se acredita e se

enxergam as diversas realidades que se quer investigar. Já que a pesquisa não é neutra, ela está situada em um lugar social, que dialoga com as questões próprias do indivíduo. Além, é claro, das limitações institucionais, as relações estabelecidas pelos espaços-tempos e, por fim, das condições materiais que perpassam o cotidiano que se pesquisa. Nesse sentido, a descrição dos itinerários da investigação nos é revelador.

A presente pesquisa caracterizou-se pela realização de onze entrevistas semiestruturadas² na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de setembro de 2009 a março de 2010. As entrevistadas são professoras que se formaram no Curso Normal, fizeram ou fazem Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (nos campi Maracanã/RJ e Faculdade de Formação de Professores/SC (FFP) e têm experiência de magistério na educação básica. Nosso principal questionamento foi *qual seria o papel da formação em pedagogia na construção de práticas educativas de professoras com experiência de magistério*. Além das entrevistas, utilizamos os pressupostos da observação participante e da descrição densa do campo investigado em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo e de encontros em um projeto de formação na FFP para professoras egressas do Curso de Pedagogia da mesma instituição.

As nossas análises ocorreram de forma indutiva, ou seja, partimos do particular ao geral e retornamos ao particular, como forma de compreender as relações estabelecidas entre as falas dos sujeitos e as realidades investigadas, por assim dizer, em circularidade.

Partimos das vozes das professoras para que dessa forma pudéssemos consubstanciar nossa investigação, pautados no processo do *bottom-up* (MATTOS, 1992), que pressupõe um procedimento, através de uma prática dialética de interação entre os participantes e o pesquisador em uma ordem hierárquica inversa, ou seja, dos sujeitos da investigação às políticas públicas ou à literatura, por exemplo.

Utilizamos, também, a tematização dos dados, que, como nos indica Fontoura (2008, p.138), “estuda os conteúdos por núcleos de sentido e tematiza os depoimentos”. As temáticas utilizam-se das relações de sentidos que os sujeitos da pesquisa dão ao *corpus* de análises. Nesse sentido, as “temáticas são sempre uma constante no estudo” (Figueiredo, 1999, p.49), embora, em etnografia, a falta de recorrência também possa ser considerada uma temática. É pelo olhar do etnógrafo que vê e registra densamente a cena ocorrida e que a julga como relevante ao estudo que se constróem as temáticas atípicas (Fontoura, 2008), já que o olhar do pesquisador, ainda, é o maior instrumento em pesquisas qualitativas, como nos falam Lüdke e André (1986), indicando os trilhares dos caminhos percorridos pelos sujeitos na investigação científica.

2 OBSERVAR PARTICIPANDO E DESCREVER DENSAMENTE: ASPECTOS DO COTIDIANO NA ETNOGRAFIA

A ideia do olhar está muito ligada à Modernidade e, segundo Najmanovick (2003), a visibilidade não foi algo muito apreciado como fonte de conhecimento legítimo na época de Galileu. Olhar para as estrelas, ou mesmo pelo telescópio, era algo impensado pelos teólogos da Igreja Romana, dentro da conjuntura de Galileu.

É nesse contexto, do olhar, que durante toda a pesquisa fazemos uso do termo *observação participante*. Suas implicações no processo de construção do conhecimento são percebidas como um importante instrumento para compreender o saber didático construído no cotidiano escolar em um determinado período de tempo.

Nesse caso, observamos as práticas pedagógicas de uma professora da educação básica do ensino público do município de São Gonçalo, que em colaboração foi tecendo diálogos nesta pesquisa. Foram idas semanais

à escola, ora duas vezes por semana, ora uma vez por semana, gerando um total de vinte e quatro encontros, além dos encontros da Residência Pedagógica, espaço de um projeto formativo para professoras egressas, realizados uma vez por mês, aos sábados, totalizando a participação em doze encontros.

Castro (2006) nos indica a possibilidade de se compreender a observação participante como uma aproximação gradual no campo em investigação, nesse caso entre pesquisador e professora, escola e universidade.

A observação participante é, em si, um “desvendar as redes de significados produzidas nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p.189). De tal modo, a tônica da observação, nesta pesquisa, está relacionada à percepção do cotidiano em diálogo com os sujeitos que dele participam.

Ao longo dos seis meses, com idas e vindas, diálogos e observação participante no dia a dia da escola e da universidade, percebemos as interações tecidas no cotidiano escolar. Foi preciso aguçar os sentidos para perceber as ações que são travadas e vividas dentro da escola, do bairro, da rede municipal de ensino, pelo olhar da professora em colaboração, pressuposto etnográfico. A colaboração na pesquisa pressupõe uma dialogicidade entre o pesquisador e os sujeitos da investigação (MATTOS, 2001). Investigar de forma colaborativa é integrar os atores participantes do estudo em uma circularidade de perspectivas.

Nesse sentido, apreendemos com Zaccur (2003, p.87) que “quem pode olhar, veja, quem pode ver, repara [...]” e, reparando no cotidiano da escola, vamos percebendo as partes e o todo e como elas se entrelaçam, formando assim o *complexus* proposto por Morin (1996), e, por que reparamos, também vamos descrevendo o percebido. A descrição densa do campo pesquisado se configura como um dos instrumentos que auxiliam nas análises dos dados angariados na realidade estudada.

Em a *Interpretação das Culturas*, Clifford Geertz (1989) nos afirma que a descrição densa possibilita implicações no processo de construção dos conhecimentos estabelecidos, desta forma o autor nos fala que os seres humanos são animais amarrados a uma teia de “significados que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15). Por isso mesmo, justifica-se a utilização do caderno de campo como forma de registro do itinerário da pesquisa realizada, tentando dar significado às relações tecidas nas teias da cultura.

Na condição de etnógrafo, a escrita implica em duas outras ações que Geertz (2002) nos sinaliza como fundamentais: o *estar lá* e o *estar aqui* na escrita de nossas obras e nossa vida. O autor traz uma perspectiva antropológica para falar dos etnógrafos e de seus escritos na condição de autores. É preciso perceber que a escrita do campo de pesquisa está envolvida, assim, em uma teia de significados criada pelo olhar dos sujeitos, mas descrita na narrativa do pesquisador.

Nesse sentido, Dauster (2007), baseada nas discussões de Gilberto Velho (1978; 1989), indica que “nas sociedades complexas existem indivíduos que fazem o trânsito e assumem o papel de mediadores entre mundos socioculturais distintos, estabelecendo relações entre estilos de vida, ethos e experiências diversas” (DAUSTER, 2007, p. 33).

Talvez aqui esteja reafirmada uma das ideias precípuas dessa pesquisa: a circularidade entre espaços formativos de docentes, que, nesse caso, ocorre pela mediação do pesquisador, através de sua interlocução entre a escola e a universidade. O vaivém das participantes da pesquisa e do próprio pesquisador em ambas as instituições, possibilita, assim, a mediação cultural proposta por Gilberto Velho.

3 A EMERSÃO DA CATEGORIA TEMÁTICA: O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA ETNOGRAFIA

Após as entrevistas das onze professoras, entendemos que era preciso ir à escola para que pudéssemos tecer considerações de cunho etnográfico, ampliando, sobremaneira, as discussões acerca do objeto de estudo investigado. A observação participante foi o caminho encontrado para tal ação, pois a compreendemos como uma forma de tornar mais inteligíveis as práticas culturais exercidas no cotidiano escolar.

Dessa forma, como descrição densa do campo investigado e com o olhar do etnógrafo que a todo o tempo tenta estranhar o familiar, foi preciso perceber o contexto, o texto e pré-texto que se davam no cotidiano da escola. Os relatos e as entrevistas, que ora compõem esse artigo consubstanciaram nossas análises. Assim sendo, o relato que se segue é um retalho do tecido da investigação.

Relato de observação na escola: *converso com Sarah sobre a formação oferecida pela escola. E uma das problemáticas que envolvem a formação em serviço versa sobre o tempo que é destinado para ela. A Secretaria de Educação de São Gonçalo não vem possibilitando uma formação que parta dos anseios vividos dentro do cotidiano escolar, segundo a fala da professora. Sendo assim, a coordenação de Educação Infantil busca uma solução para tal fato. A escola recebe textos que têm a função de ser um “instrumento” usado pela coordenação pedagógica para formação em serviço. Mas, tal ação não vem ocorrendo; o que tem sido visto na prática é que os textos são entregues aos professores como base para resposta de algumas questões chaves, que são no final do mês recolhidas. Esse processo formativo acaba por não cumprir seu papel, na medida em que as discussões são feitas isoladamente e não em grupos, como seria o ideal. Os textos são passados para cada professora que responde as questões propostas, fazendo assim, apenas uma tarefa. Depois de lido individualmente e reencaminhando à coordenação, que por sua vez repassa à Secretaria de Educação, é feita a certificação da carga horária de formação em horas, dando um acréscimo de 3% no salário para cada 120 horas de estudo (Relatório IX-29/08/10).*

Tal ação incomoda a professora Sarah³, que entende a formação como um processo em constante diálogo e que esta, possivelmente, deve ocorrer através de um coletivo que esteja sensível à realidade da Rede Municipal de Ensino.

A partir do relato da observação, podemos apreender como são estabelecidas as tramas que envolvem o cotidiano do ofício da professora no contexto escolar. A profissionalização do ensino e do trabalho docente são temáticas abordadas como forma de evidenciar questões sobre a profissão de professor. Tardif e Lessard (2008) indicam que a docência é um trabalho interativo e possui seu objeto humano, pautando-se nas perspectivas filosóficas e sociológicas para conceituarem trabalho. Assim sendo, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (p.31).

Em sua entrevista, a professora Sarah, de 40 anos, docente da rede pública de ensino de São Gonçalo na educação infantil, e que atua como coordenadora pedagógica no município de Niterói, reflete uma relação macrosocial exposta pelas condições de trabalho na rede municipal de ensino do município gonçalense.

Sarah: *na rede municipal de São Gonçalo a gente tem muita falta de material pra trabalhar, atendimento às crianças, com exceção da merenda, é muito precário. São turmas lotadas. Material não tem, folha, você trabalha com pré-escolar e não tem folha, tem que ficar cortando folha no meio pra entregar pras crianças. Falta tudo na escola. E falta inclusive esse espaço de discussão, que eu acho que as outras coisas que faltam, se nós tivéssemos um espaço de discussão, talvez a gente buscasse melhor os recursos pra escola.*

O depoimento de Sarah reflete as condições de trabalho no magistério na rede de ensino de São Gonçalo, a partir do seu cotidiano. Além das condições materiais, faltam momentos para formação em serviço com os seus pares na própria instituição. Corroborando tal fala, temos o relato de observação na escola, em que é possível perceber como algumas questões, tais como violência, permeiam o espaço-tempo escolar.

Relato de observação na escola: *A tarde foi passando, eu fui pensando no tempo da educação infantil. Enfim, mas nesse instante vi a socialização das atividades. Percebi que eles têm três e quatro anos. Mas que suas vidas também são marcadas por ações de violência, como relatou Sarah sobre o aluno W. que o tio dera um cascudo no menino que havia ferido a cabeça, que seu pai tem um possível envolvimento com o tráfico, sua mãe uma displicência com o cuidado da criança. Além do mais, a professora informa sobre a relação escola-comunidade, que está no campo das tensões, do poder da política e do tráfico de drogas. Algo que Sarah nos fala sobre essa relação, com toda propriedade de quem já conhece a comunidade em que trabalha há certo tempo. Também posso destacar que a família possui livre acesso na escola. Os responsáveis podem entrar na escola e ir até a sala de aula buscar as crianças, sem muitos problemas (Relatório V – 30/06/10).*

Dessa forma, podemos perceber as dimensões do trabalho docente em três perspectivas, de acordo com Tardif e Lessard (2008). A primeira dela é a atividade: “a atividade do trabalho é realizada sempre num ambiente organizado, que é ele próprio, o produto das atividades anteriores” (TARDIF; LESSARD, 2008, p.49). A segunda é o status que “representa os aspectos normativos da função ou o processo de institucionalização que delinea esse aspecto” (idem, p.50). E por fim, a experiência “não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo” (ibidem, p.51).

A fala da professora Ana, de 20 anos, que atua na rede pública de ensino no terceiro ano do Ensino Fundamental e está cursando Pedagogia na UERJ, no campus da FFP, revela algumas dimensões do trabalho docente, em seu cotidiano escolar, aliada a suas próprias reflexões sobre seu trabalho e suas experiências.

Ana: *Eu digo que eu queria melhorar mais, mas assim que eu estou tentando, encontro muita dificuldade, estou tentando misturar um pouquinho de cada coisa, uso metodologias tradicionais, mas também aprendi muito. Assim, quando eu comecei realmente, agora na 2ª série, como eu não tinha muita experiência, eu fui vendo os professores que*

tinham, então vi que têm muitos textos que são assim: 'a lagartixa é isso' (exemplo de um texto retirado do livro didático). Aqueles textinhos assim muito básicos, aí parei pra pensar: não, vamos dar uma coisa diferente? Aí, agora o que eu estou trabalhando (é) produção de texto. Trabalho assim, hoje o meu texto é carta, trabalho a carta, trabalho durante a semana toda e da carta que eu [...] tento trabalhar ciências, aí programo uma carta que tenha alguma coisa a ver, com alguma coisa de ciências [...]. Aí vou dar corpo humano, aí pra chamar um pouco mais de atenção eu não pego um texto sobre o corpo humano, aí o que eu faço? Levo um esqueleto pra sala de aula. Às vezes eu levo uma história em quadrinhos, mas às vezes eu digo pra você [...]. Às vezes eu pego um texto, vamos supor, que nem seja um texto muito programado uma carta mesmo ou uma reportagem e ponho lá e peço pra eles interpretarem, entendeu? Uma coisa mais tradicional [...]. Então eu misturo um pouquinho, vou fazendo assim, o possível, mas eu acho que ainda tem que melhorar muito, ainda falta muita coisa, é o que acontece.

É mister pensar, então, a partir das concepções de Tardif e Lessard (2008): quem é o professor da educação básica, como ele desenvolve seu trabalho e como ele se percebe na instituição em que atua. Tais elementos – identidade, didática e reflexão sobre seu saber-fazer – parecem compor as dimensões que não podem ser perdidas de vista, em especial no que condiz à escola e à universidade como organizações do trabalho, da formação e atuação docente.

À GUIA DE CONCLUSÃO

“A etnografia é um fio traçado pelo etnógrafo sobre o pano de fundo do contexto”.
(SIMÕES, 2010, p. 17)

Este texto é um importante instrumento de colóquio entre pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras, que tomam o diálogo, pela pesquisa, como premissa na construção de conhecimentos em educação. Dialogar é uma instigante ação, pois traz para nós a concepção de conversa, através da construção teórico-metodológica

da pesquisa. Quando pensamos em percorrer o itinerário desta pesquisa, o diálogo pareceu ser a decisão mais acertada para o início de um projeto que pretendesse tecer saberes, trançando fios etnográficos, juntamente com professoras da educação básica, em colaboração. A fala da professora Sarah exemplifica a colaboração na pesquisa e, também, a troca de conhecimentos entre universidade e escola.

Sarah: *Acredito que existe sim, um avanço (na relação entre universidade e escola). Antigamente, o aluno vinha à escola e sentava no fundo da sala para observar. Hoje isso já mudou [...]. É um caminho, mas o que a gente faz é um pouco de muito. Não pode ter uma barreira, ser uma coisa fria. Tenho várias críticas à universidade, mas o caminho é esse (do diálogo). Acho que esse projeto de egressos é um avanço disso. Da universidade se ver. Uma tentativa de ver o fruto da sua formação.*

[...] a experiência que tenho na escola e com pesquisas me faz ver de uma forma melhor. Sua contribuição se dá com suas falas, seus escritos, sua prática futura como professor. [...] A educação é um espaço democrático, plural.

A formação de professores e professoras, investigada pela perspectiva da etnografia, nos revela uma luta política e epistemológica no campo das ciências humanas e sociais. O docente está imerso em uma sociedade que vive a complexidade dos novos/antigos dilemas que ela mesma forjou. Como não nos embrenhamos aqui em pensar de forma dicotomizada, essas categorias dialogam constantemente no exercício de pensar-fazer a formação docente em constante circularidade. Utilizamos, dessa forma, tal pressuposto, já que permeávamos os espaços-tempos da universidade e da escola, respeitando as características de cada uma, mas dialogando com ambas através de um vaivém de saberes.

A circularidade está posta como um conceito, também, teórico-metodológico-político, em que as relações de negociação e investigação estão imbricadas. Sendo assim, tal conceito nos traz uma possibilidade de interlocução e de criação de pontes entre tais

instâncias formativas, sendo o(a) professor(a) da educação básica um elo entre tais instituições, sujeito no processo de tessitura de saberes que envolve o ato de pesquisar e ensinar.

O estudo de Rodrigues e Lüdke (2010, p.44) sobre o estágio como porta de entrada para o trabalho docente é um indicativo de uma ponte já construída, entre universidade e escola. As autoras sinalizam que

o saber produzido na universidade vai para escola por meio dos estagiários, passa por seus professores, seus alunos, volta para universidade, sendo, durante esse processo, reproblematicado por cada um desses sujeitos, de forma a atender às necessidades de cada grupo.

Nesse sentido, pode-se inferir que a “pesquisa feita na universidade, pode e deve contribuir para a construção de novas formas de se ver e pensar o trabalho” docente no cotidiano escolar (FONTOURA, 2011, p. 168).

Pensar a etnografia dos processos formativos também é ajuizar as percepções dos atores escolares, participantes do contexto pesquisado, que ocorre em um âmbito social e cultural. “A tarefa parece simples, e passa, em grande medida, pelo trabalho descritivo. O dado etnográfico, assim, é fonte aonde vão se refrescar todos aqueles interessados em ultrapassar os limites asfixiantes do etnocentrismo” (SIMÕES, 2010, p.167).

Por fim, essa reflexão pretende contribuir com tantas outras inquietações *na e para* a formação docente, que caminha através da circularidade de saberes e pretende avançar por novas questões que se põem entre a escola de educação básica e a universidade, através da etnografia da prática escolar e docente (ANDRÉ, 2007). É preciso entrecruzar as pontes existentes e criar laços para que um número maior de sujeitos se aproprie desses espaços-tempos e saberes-fazer, construindo novas inquietações científicas, por assim dizer, novas pesquisas em educação, especificamente na formação e no trabalho docente.

THE TEACHER’S WORK FROM ETHNOGRAPHY VIEW: THE CIRCULARITY OF KNOWLEDGE BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL.

Abstract

This paper aims to report the process of building theory and method, using the ethnographic approach. It was found as is the circularity of knowledge between university and school by teaching as a thematic category. The research makes use of participant observation, semi-structured interviews and thick description. The theoretical assumptions that guides this research are based on the conceptions of Tardif and Lessard, Fontoura, Andrew, Lüdke, Mattos, Dauster, among others. As part of the results, showed up data from observations and interviews, by contextualizing the circularity of knowledge between university and school, from the perspective of teaching in every day school life.

Keywords: Teaching body. Circularity of knowledge. Ethnography. Basic education

NOTAS

- ¹ De acordo com Castro (2006, p.24), a partir das ideias de Mehan, “a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana”. Por isso mesmo, o ser humano é produto e ao mesmo tempo produtor da cultura que está imersa.
- ² Por entrevista semiestruturada entendemos uma forma organizada com objetivos específicos de compreensão dos dados que desejamos obter do entrevistado. Por isso mesmo, pensamos previamente em um roteiro que foi seguido, mas com possibilidade de intervenção, tanto do pesquisador na hora da entrevista como do pesquisado ao relatar algo novo e instigante ao estudo pretendido.
- ³ Os nomes são fictícios para preservar a identidade das entrevistadas, seguindo as normas éticas em pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2007.

- BORGES, L. P. C.; FONTOURA, H. A. Trilhando Caminhos na Formação Docente: o itinerário de pesquisa entre a escola e a universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte, *Anais XV ENDIPE - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, p. 1-8.
- CASTRO, P. de A. *Controlar pra quê? Uma análise etnográfica da interação professor e aluno na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. In: DAUSTER, T. (Org). *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 13-36.
- ERICKSON, F. Descrição Etnográfica (Ethnographic Description Sociolinguistics). In: HERAUSGEGEBEN, U. A.; MATTEIR, N. D. K. J. (Ed.). *International Handbook of the Science of Language and Society*, vol. 02, Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1988. p. 1081-1095.
- FIGUEIREDO, I de L. Procedimentos de tematização e figuratização na produção textual de alunos de terceiro grau. *Revista do GELNE*, Natal/ RN, ano 01, n. 01, p. 49-51, 1999.
- FONTOURA, H. A. Formando Professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. *Revista Educação e Contemporaneidade - FAEEBA.*, Salvador, v. 17, n. 29, p.137-146, 2008.
- FONTOURA, H. A. Construindo pontes entre a universidade e a escola básica: relato de uma parceria em construção. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Org.). *Universidade-escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2011. p. 155-169.
- GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GEERTZ, C. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002. p.11-40.
- LEITÃO, C. F. *A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação*. Dissertação (Mestrado em Educação)–PROPEd, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M. (Coord.) *Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado*. Projeto de Pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.125, p.81-109, maio/ago. 2005.
- MATTOS, C. L. G. de. *Picturing School Failure: a study of diversity in explanations of education difficulties among rural and urban youth in Brazil*. Tese (Doutorado em Educação) University of Pennsylvania: UMI Bill & Howell, 1992.
- MATTOS, C. L. G de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Espaço Informativo Técnico do INES/ MEC*, Rio de Janeiro, v. 05, n.16, p. 1-20, 2001.
- MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CLARETO, S. M. (Org.) *Pesquisa Qualitativa: atualidades e perspectivas. Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 11, n.1, p. 169-187, maio/ago. 2006.
- MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITAN, Dora Fried. (Org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NAJMANOVICK, D. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método, métodos e contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 09-24.
- RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, M. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente. IN: CORDEIRO, A. F. M; HOBOLD, M. S; AGUIAR, M. A. L. (Org.). *Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville, SC: Ed. Univille, 2010. p. 11-28.
- SIMÕES, S. S. *Vila Mimosa: etnografia da cidade cenográfica da prostituição carioca*. Niterói: EdUFF, 2010.
- TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Orgs.). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 15-54.
- TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. e VILELA, R. (Org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.183-206.

ZACCUR, E. Por que não uma epistemologia da linguagem?
In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método, métodos e
contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p.125-146.

Enviado em 20 de maio de 2011

Aprovado em 9 de julho de 2011